DOCUMENT RESUME

ED 148 116 FL 009 065

AUTHOR Heddesheimer, C.
TITLE Theorie Grammaticale et Enseignement de la Grammaire (Grammatical Theory and Grammar Instruction). Melanges Pedagogiques, 1970.
INSTITUTION Nancy Univ., (France). Centre de Recherches et d'Applications Pedagogiques en Langues.
PUB DATE 70
NOTE 11p.; In French

EDRS PRICE MF-$0.83 HC-$1.67 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Applied Linguistics; *Grammar; Language Development; *Language Instruction; *Linguistic Theory; Psycholinguistics; *Second Language Learning; *Teaching Methods

ABSTRACT

This article discusses the problem of the relationship between scientific theory and teaching practice, between the linguist and the language teacher. Language instruction attempts more and more to approximate the mother tongue acquisition process, but the two processes remain distinct. However, good second language pedagogy will lead to internalization of grammar. The following suggestions are made with a view toward improving grammar instruction: (1) the notion of grammar should be adjusted; (2) a flexible view of grammar should be adopted; (3) grammatical structure should be synthesized into a coherent whole for the student; and (4) every grammar rule should be clearly explained. (AM)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

ED148116

MELANGES PEDAGOGIQUES 1970

THEORIE GRAMMATICALE ET ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

C. HEDDESHEIMER

C.R.A.P.E.L.

FL008065

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C.R.A.P.E.L.

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC) AND USERS OF THE ERIC SYSTEM."

Cet article reprend le problème souvent posé des rapports entre la théorie scientifique et la pratique pédagogique, entre le linguiste et le professeur de langues. Toujours d'actualité, ce problème devient plus pressant à mesure que grandit l'écart entre la recherche et l'enseignement. La science évolue vite, et particulièrement la linguistique. On a même pu écrire, en exagérant à peine : "tout ouvrage sérieux de linguistique est dépassé avant d'avoir paru."(1) En revanche, l'enseignement de la grammaire, en classe ou en laboratoire, avec ou sans exercices structuraux, n'a pas fondamentalement changé depuis des dizaines d'années. Sans doute si cet enseignement était parfaitement efficace serait-on mal fondé à lui faire grief de son traditionnalisme. On connaît malheureusement la disproportion entre l'énorme consommation d'énergie et de temps que représentent les études linguistiques dans le second degré et la compétence presque dérisoire de la plupart des élèves à la sortie. C'est une réalité très regrettable, quand on songe que la bonne connaissance d'une langue étrangère au moins n'est plus un luxe réservé à une minorité, mais un véritable besoin pour un nombre rapidement croissant d'individus dans des situations très variées. Sur cette primordiale importance des langues, plus particulièrement à l'échelle européenne, on trouvera des articles fort instructifs dans le numéro d'automne 1969 de la revue Education et Culture. (2)

---

(1) "every worth-while book on linguistics is out-of-date before it is published." Raphael Gefen, "Let's Transform Generations and Categorize Theories." Language Learning XVI, 1 & 2 1966, p. 71.

(2) Education et Culture (Revue du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe et de la Fondation Européenne de la Culture) XI (numéro spécial Langues Vivantes) automne 1969.

La tentation est forte d'expliquer nos échecs par l'insuffisance de moyens modernes d'enseignement : laboratoires de langues, appareils de projection, magnétophones, etc. Mais justement ces appareils ne sont que des moyens techniques (l'anglais dit bien teaching aids). Ils ne dispensent pas de l'élaboration d'une méthode pédagogique, ni d'une réflexion sur le contenu de l'enseignement.(3) C'est donc en dernier ressort le vaste problème de la formation initiale et du recyclage des maîtres qui se pose à nous. C'est aussi celui des examens qui conditionnent pour une large part l'enseignement, celui de la rédaction et de l'utilisation des manuels, de la centralisation pédagogique. Mais faut-il toujours attendre l'avènement du meilleur des mondes ? Nous croyons que l'enseignement de la grammaire peut être amélioré hic et nunc par n'importe quel enseignant qui refuse de se laisser enfermer dans la routine. Puissions-nous en convaincre le lecteur.

L'enseignement de la grammaire n'est qu'un pis-aller. Un enfant de cinq-six ans a intériorisé le mécanisme complexe (la "grammaire") qui lui permet de produire et de comprendre des énoncés qui n'ont jamais été produits ni entendus auparavant. Sans avoir étudié sa langue maternelle l'enfant est capable, très tôt, après avoir été exposé un certain temps au "bombardement" linguistique de son entourage, d'opérer intuitivement les généralisations qui constituent sa grammaire. Si l'on apprenait une deuxième langue dans les mêmes conditions, et selon les mêmes processus, l'enseignement de la grammaire tel que nous l'entendons ici (grammaire d'une langue étrangère) n'aurait plus de raison d'être : il ne s'agirait plus de faire acquérir des connaissances grammaticales, puisqu'elles auraient déjà été acquises intuitivement (4). C'est précisément parce que les conditions et les processus sont différents que l'enseignement de la grammaire est un pis-aller nécessaire. Notre propos n'est pas d'analyser ces différences et nous n'insisterons donc pas.

---

(3) sur les avantages et les limites des laboratoires de langues dans l'enseignement secondaire voir : J. Lecomte et J.M. Gebler, "Le Laboratoire de Langues" Education et Culture XI, 23-27.

(4) on pense immédiatement aux cas de bilinguisme.

Bien entendu on essaie de plus en plus, dans l'étude des langues étrangères, de se rapprocher des conditions d'acquisition de la langue maternelle : expérimentations à l'école primaire, dès l'âge de 7-8 ans, voire à la maternelle, enseignement de toutes les matières dans la deuxième langue, renforcement de la contextualisation culturelle au moyen d'auxiliaires visuels, multiplication des séjours à l'étranger, etc. Mais quoi qu'on fasse dans ce sens et quelle que soit la valeur pédagogique de ces efforts, on n'arrivera jamais, par définition, à supprimer ces différences radicales de conditions et de processus d'apprentissage.

Dire que l'enseignement de la grammaire est nécessaire, c'est dire que l'on n'a pas encore trouvé de meilleur moyen de faire intérioriser par l'élève le mécanisme de production et d'interprétation des énoncés, en nombre virtuellement infini, de la langue étudiée. Cela n'implique pas qu'il y ait une façon et une seule de faire intérioriser ce mécanisme. Un enseignement efficace doit être adapté à ses destinataires, c'est-à-dire, essentiellement, répondre à leurs besoins en tenant compte de leur motivation, de leur développement intellectuel, etc. Les rapports entre la théorie et la pratique, par conséquent, sont à définir non dans l'absolu mais relativement aux enseignés (enseignement secondaire/enseignement supérieur/cours du soir aux adultes ; classe de 6ème/classe terminale : spécialistes/non spécialistes ; futurs linguistes/futurs enseignants...). Ce qui ne varie pas, c'est le principe que l'enseignant doit avoir une connaissance théorique de la matière à enseigner. Seule peut varier la mise en oeuvre de la théorie.

Le mot "théorie", souvent, fait peur. D'ailleurs la défiance ou le mépris qui peuvent s'y attacher ont trouvé leur expression lexicale dans l'acception péjorative du mot : est théorique ce qui est irréalisable, inapplicable, ce qui manque de réalisme. On conçoit que le professeur, aux prises quotidiennement avec la réalité et l'application, se défie de la théorie dans ce sens-là. Mais la signification scientifique du mot, qui seule nous concerne, est tout autre. Voici trois définitions :

- ensemble de connaissances donnant l'explication complète d'un certain ordre de faits (5)

---

(5) Petit Larousse, 1966

- construction intellectuelle méthodique et organisée de caractère hypothétique (au moins en certaines de ses parties) et synthétique (6)

- la théorie n'est que l'idée scientifique contrôlée par l'expérience (7)

A quoi sert une leçon de grammaire, même réduite à quelques minutes en fin de séance, à quoi se préparent les candidats au C.A.P.E.S. ? A donner une explication d'un "point de grammaire" en utilisant un certain nombre de connaissances, dans le but de faire entrer le fait isolé dans un cadre général : la description grammaticale est constituée de généralisations sur la langue. Donc le professeur de langues est, au sens strict, un théoricien. Mais il ne le sait pas. Et c'est parce qu'il l'ignore que surviennent les difficultés. Il explique par exemple qu'en anglais :

> "le présent simple s'emploie pour indiquer une habitude, tandis que la forme progressive s'emploie pour marquer qu'une action est en train de se faire." (8)

Il n'a sans doute pas le sentiment de présenter une théorie, et pourtant il ne fait rien d'autre que d'avancer une hypothèse explicative, dont il est aisé de montrer qu'elle est fausse. Il est possible qu'en Sixième cette théorie soit suffisamment puissante pour rendre compte de toutes les occurrences d'un corpus restreint : au moins faudrait-il la présenter explicitement comme une hypothèse provisoire appelée, tôt ou tard, à être remplacée par une autre, plus générale, capable d'accommoder des données nouvelles. Cette manière de procéder aurait peut-être une justification pédagogique ; du point de vue scientifique le procédé est criticable qui consiste à travailler sur une hypothèse dont on sait, au départ, qu'elle est fausse. Comme l'écrit A. Joly dans un article des Langues Modernes :

> "une mauvaise règle est mauvaise quel que soit l'usager à qui on la destine." (9)

---

(6) Le Petit Robert, 1967

(7) Claude Bernard, cité dans le Petit Robert 1967 s.v. théorie.

(8) P.M. Richard et Wendy Hall, l'Anglais par l'Illustration Classe de Sixième, Hachette 1958, p. 57

(9) André Joly, "Réflexions sur l'Enseignement de la Grammaire" Les Langues Modernes V, septembre-octobre 1966, p. 39.

Présenter une théorie à faible puissance explicative comme s'il s'agissait de la vérité révélée, c'est préparer aux élèves de bien désagréables surprises et dans certains cas leur faire courir le risque de petits traumatismes scolaires. Dans le passage du secondaire au supérieur, combien d'univers grammaticaux bien solides où l'on évoluait depuis des années en toute confiance s'écroulent sur la tête de jeune spécialiste désemparé.

Voici quelques suggestions qui, à notre avis, devraient contribuer à l'amélioration de notre enseignement grammatical :

1. Changer notre conception de la grammaire.

Rendre la grammaire intéressante, voilà le fond du problème. Il y a peu d'élèves qui la considèrent comme autre chose qu'un pensum. Le dogmatisme, le pointillisme, l'éternelle absence de perspective sont parmi les plus sûrs moyens de dégoûter un élève. Car enfin, si l'étude de la grammaire ne permet pas de maîtriser raisonnablement la langue, et si elle n'est pas intéressante en soi, comment y prendre goût ? Question de pédagogie, dira-t-on. En partie, oui. Mais surtout question de mentalité. Il faut d'abord que l'enseignant lui-même s'intéresse à ce qu'il est chargé d'enseigner. Il ne témoigne pas d'un grand intérêt pour le sujet s'il se contente de répéter pendant des années ce qu'il a lui-même appris des années auparavant. Il a bien plus de chances d'intéresser ses élèves celui qui considère la grammaire comme autre chose qu'un "sujet ennuyeux avec des réponses toutes faites" (10). On a du mal à croire qu'un professeur de langues puisse ignorer que la linguistique est à la pointe des sciences humaines. La description des grammaires fait partie de cette science. Nous avons donc tous le devoir d'élargir notre horizon en nous informant des problèmes que débattent les spécialistes. Il est impensable que l'énorme travail qui se fait en linguistique ne puisse profiter à chacun d'entre nous et à notre enseignement. Il n'est pas vrai que nous manquions de temps, c'est plutôt la motivation qui fait défaut. Ce changement d'attitude conditionne les autres transformations souhaitables.

2. Développer le sens du relatif. Chez nous-mêmes et chez nos élèves. Nous l'avons dit, c'est le dogmatisme qui tue ; et moins on est informé, plus on est dogmatique. Voilà tout le contraire de cet esprit scientifique que l'étude raisonnée de la grammaire devrait aider à developper.

---

(10) "a dreary subject with cut-and-dried answers." R. Gefen, loc. cit., p. 71

On aimerait entendre le professeur dire à ses élèves que personne n'a encore écrit la grammaire de l'anglais, ni d'aucune autre langue vivante. Il est implicite au contraire qu'il n'existe qu'une grammaire, qui se trouve dans le manuel et dans la tête du professeur. Une grammaire, c'est une théorie du fonctionnement de la langue. Or les théories ne sont que des théories : par définition hypothétiques et destinées à être remplacées par de nouvelles théories plus générales et plus puissantes. Mais la grammaire que nous présentons à nos élèves est une chose pétrifiée, immuable, alors qu'on devrait aborder son étude avec un esprit ouvert tendant à stimuler le goût de la découverte et du raisonnement. Il faut accepter, par conséquent, le principe d'une perpétuelle remise en cause de nos connaissances et de notre enseignement.

3. Développer l'esprit de synthèse.

Le pointillisme est un autre ennemi. On semble se soucier très peu de mettre en lumière le caractère systématique de la langue. Notre grammaire n'a aucune puissance d'intégration. C'est une collection assez hétéroclite en général rassemblée au hasard des textes étudiés, au moins dans le second cycle, où la notion de progression est pratiquemment inexistante. Même lorsqu'il y a progression la grammaire est caractérisée par le cloisonnement de ses parties. Sans principes d'organisation, ce fatras n'est pas fait pour stimuler l'intérêt, et il n'est pas facile à intérioriser. Assurément nous sommes prisonniers de compartimentages très anciens (11). Or ce qu'il faut, c'est mettre en rapport des notions apparemment disparates, comme l'enfant apprend à le faire avec les mathématiques modernes, c'est montrer l'unité sous la diversité, l'organisation sous la disparité. Prenons un exemple : Jean Dubois, dans sa Grammaire Structurale du Français (12) rassemble dans le description du phénomène linguistique de substitution l'étude de la réduction des mots composés, des abréviations et troncations, du pro-verbe faire, des articles et des pronoms personnels, des démonstratifs et des possessifs, des adverbes de lieu et de temps, des relatifs et interrogatifs, des noms propres. Voilà un exemple d'intégration

(11) "On a souvent noté que les grammaires traditionnelles traitent dans des chapitres différents (portant, tantôt sur les processus morphologiques, tantôt sur les classes de mots, tantôt sur les types de phrases) des phénomènes qui ne sont que les manifestations d'un seul et même principe." Nicolas Ruwet, Introduction à la Grammaire Générative, Plon, 1967, p.62

12) Jean Dubois, Grammaire structurale du français. Paris, Larousse 1965

de données apparemment disparates réunies dans l'analyse d'une commune fonction. Une grammaire construite ainsi gagne en simplicité, en élégance et surtout en intérêt. Elle est à la portée de qui accepte de réfléchir, de s'informer, de remettre en cause. Elle est probablement plus efficace, car l'élève voit mieux où il va tout en apprenant à structurer les données. Développer l'esprit de synthèse est une de nos tâches fondamentales.

4. Développer la puissance générative de notre grammaire, en rendant plus explicites ses instructions, c'est-à-dire ses règles (13). Souvent nos étudiants spécialistes trébuchent parce qu'ils appliquent bien de mauvaises règles. Et beaucoup de ses règles sont mauvaises parce qu'insuffisamment explicites. On oublie trop qu'une tendance naturelle de l'esprit humain est de généraliser. Il est néfaste de poser une règle qui ne soit pas suffisamment explicite, c'est-à-dire qui ne détaille pas les opérations successives, et éventuellement les restrictions nécessaires. Il se trouvera toujours quelqu'un pour produire un énoncé non-grammatical, ou de manière plus générale mal formé, en appliquant correctement la règle formulée. Car on n'avait pas prévu toutes les déviations que la règle peu explicite ne pouvait empêcher de produire. Un exemple vraiment grossier :
Dans un test proposé à de futurs spécialistes d'anglais à leur entrée en faculté, une question portait sur la grammaticalité de l'énoncé : "When will you come ?" Pour un nombre considérable d'étudiants, cet énoncé n'était pas grammatical et devait être remplacé par : "When do you come?" La règle "pas de futur après when" n'est pas "fausse" : elle n'est pas assez explicite ; elle ne permet pas de séparer les énoncés bien formés des autres. Il n'est probablement pas une seule règle de la grammaire traditionnelle qui soit assez explicite. On considère beaucoup trop de choses comme allant de soi, on fait la part trop belle à l'intuition de l'enseigné. Mais

---

(13) "une grammaire doit être capable d'énumérer explicitement toutes les phrases qui sont incontestablement grammaticales, ou bien formées, dans la langue étudiée, et d'exclure explicitement toutes les séquences qui sont incontestablement agrammaticales dans cette langue. (en italiques dans le texte N.R.) Nous pouvons nous représenter cette grammaire sous la forme d'un mécanisme d'une certaine sorte, analogue à une machine à calculer, et qui énumère (ou engendre) les phrases grammaticales au moyen d'un ensemble d'instructions qui sont l'équivalent de règles grammaticales". Ruwet, loc. cit., p. 32

cette intuition, justement, il ne l'a pas ! Sinon la langue qu'il étudie ne lui serait pas étrangère. Bien sûr, une grammaire pédagogique fera nécessairement l'économie d'un certain nombre de procédures mécaniques nécessaires dans une grammaire scientifique, destinée par exemple à une machine, tout en préservant au maximum le caractère explicite des règles. Pour construire une telle grammaire, assurément plus efficace qu'une grammaire non ou faiblement explicite, on ne peut se passer ni de réflexion, ni d'imagination, ni probablement du concours d'un usager de la langue et de son intuition.

D'autres aspects pourraient encore être développés, parmi lesquels :

- intégration à l'étude grammaticale des différents plans phonologique, syntaxique et sémantique (par ex. : rôle grammatical de l'intonation, cette grande délaissée.)(14)

- rapports entre la grammaire de la forme orale et celle de la forme écrite (étude et "réhabilitation" de la première).

- problèmes posés par l'utilisation d'une terminologie grammaticale.

- description scientifique et progression pédagogique (ex. : du phonème à la phrase)

- rôle des informations contextuelles (contexte linguistique, contexte de situation, contexte culturel), etc...

Pour conclure, nous aimerions citer cette phrase de R. Gefen : "every English teacher is ipso facto an applied linguist." (15)
Quelle que soit la langue que nous enseignons, nous devons prendre ce principe au sérieux. Nous ne perdons pas de vue que notre rôle est d'apprendre à nos élèves à parler la langue et non à parler de la langue, sauf cas particuliers. Nous devons nous donner les moyens de mieux accomplir cette tâche, en éveillant la curiosité des élèves, en suscitant leur intérêt, en faisant appel à leur intelligence autant qu'à leur mémoire. Il ne s'agit

---

(14) Voir par exemple M.A.K. Halliday, Intonation and Grammar in British English. Janua Linguarum series practica XLVIII

(15) R. Gefen, loc.cit., p. 71

pas de transformer le leçon de grammaire en cours de théorie, ni de remplacer les exercices concrets par d'abstraites spéculations. Il faut faire l'effort de s'informer, d'assimiler l'essentiel des découvertes de la linguistique, surtout d'acquérir ou de développer un esprit d'ouverture, en un mot de réfléchir sur le contenu autant que sur les méthodes de notre enseignement. Nous sommes persuadés que celui-ci a tout à y gagner.